

作文訂正に見る学習者の自己訂正意識：自律的習得を促進する教授法考案のための基礎研究

著者	因 京子，市丸 恭子
著者別名	因 京子，ICHIMARU Kyouko
雑誌名	九州大学留学生センター紀要
巻	6
ページ	57-76
発行年	1994
URL	http://id.nii.ac.jp/1127/00000396/

作文訂正に見る学習者の自己訂正意識

—— 自律的習得を促進する教授法考案のための基礎研究 ——

An Observation of Learner's Consciousness in Self-correction of Written Paragraphs

因 京子・市丸 恭子

【キーワード】

自己訂正, 意識, 意味の区別の認識, 学習経験

0. 概 要

学習者は目標言語についてある程度の分析力を持っている。特に日本国内で学ぶ中級学習者は日々自分が接する目標言語の膨大なコーパスの中から自ら必要な要素を認定し、習得していくと考えられる。このような学習者に対して教師は、学習者の目標言語に関する分析力を向上させ、学習者自身が学ぶべきことを適正に判断できるようにすることが重要である。どのような刺激がこの目的のために有用であるかを知るには、学習者が目標言語について、またそれと自分の現在の能力との差異について、どのような意識を持っているかを知る必要がある。

本研究は、学習者の作文中の「誤り」及び「不完全さ」を表現の産出過程において関わる要因という観点から分類すると共に、学習者自身は自分の書いた作文をどう訂正するかを観察することによって、目標言語の種々の面や自己の課題について学習者がどのような意識を持っているかを推定しようとしたものがある。

その結果、1) 表現の指示対象が具体性を帯びていて表現と意味との直接的対応関係が検証されやすい面に関しては、学習者はかなり高い意識をもっており、しかも正しい分析を行なっていることが多い、2) 指示対象の具体性が低い場合、その意味を表現すべきことを意識しやすいものと意識しにくいものがある、3) ある意味を表現すべきことを意識していても、文脈の中の複数の要素によって表現すべきなのに機械的な形式規則や語彙項目の付加によって処理しようとする傾向がある、などの点が観察された。また、学習の初歩段階における学習経験が、自分の production に対する学習者の意識及び問題点の処理方法にかなり影響するらしいことが示唆された。

1. 調査の目的

言語習得における「モニター（意識的な心理作用）⁽¹⁾」の役割については、従来否定的な捉え方をされることが多かった。モニターの過剰使用は自然な意思伝達を阻害する上、「（モニターが）役に立つとしても低次の形態素の誤りの訂正しか行なえない」⁽²⁾ という報告もなされた。しかし、「言語学習の中では、有効なインプットにさらすことはもちろん必要であるが、それだけでは充分でない」⁽³⁾

というような、モニターを強化する意識的・明示的教育を肯定する立場も出てきている⁽⁴⁾。Rutherford (1987) は文法指導において、学習者が表現したい「意味」の持つ構造を目標言語の構造に反映させていく過程を意識化させることを重視し、意味の構造と目標言語の構造とが乖離しているために学習者が意識しにくいと考えられる部分に学習者の意識を向けさせる方法を提示している。

学習者との接触の中で多くの教師が直感していることは、「誤り」の中には特に教師が意識的な干渉を行わなくても自然に訂正されてしまうものもあれば、何度訂正しても同じ誤りが繰り返されるものもあるということである。「直りにくい」ものには、問題点の実像を学習者が十分把握していず、そのため自己仮説の検証を行なおうとする動機が低いものが相当程度含まれていると考えられる。即ち、誤りの要因について学習者が事実と異なる判断をしていて既にそれが定着しているもの⁽⁵⁾、或いは、学習者がその誤りの及ぼす効果を低く評価していて直す必要を感じていない⁽⁶⁾ものなどである。

我々は研究留学生の日本語教育を担当する中で、既にある程度の伝達能力を備えていて更に高次元の内容を論理的に伝達できるだけの形式的整合性を備えた発話を行なう能力の獲得を目指す学習者にその目的を達成させるためには、問題点を学習者本人に意識化させることが必要であると考えに至った。そこで、学習者の意識の高い部分と低い部分を特定するために、三人のタイプの異なる学習者に対して学習者自身がしばらく前に書いた作文を訂正するように求め、自己訂正の意識がどのような面で強いのか、訂正に伴う規則化にどのような傾向が見られるか、正しい規則が習得されているのはどのような面かなどを観察した。

2. 調査の方法

2-1 被験者

被験者3人は1992年4月から9月まで九州大学留学生センターにおいて中級総合コース（週14時間）を受講したABCの3人である。学習者それぞれの特徴は表1にまとめたが、主に exposure を通して学習したA、こどもの時から僅かに受動的な接触があったと推定される日系人B、主に formal instruction によって学習したCと、中級に至るまでの学習歴は三人三様である。文字は3人共基礎漢字を300～400字を習得した程度である。

表1：被験者の個別特徴

		学 習 者 A		学 習 者 B		学 習 者 C	
国 籍 (母 語)		オーストラリア (英 語)		ボ リ ビ ア (スペイン語)		タ イ (タイ 語)	
年令・性別		30代半ば・男性		20代後半・女性		20代前半・男性	
学 習 歴	受講時間	国 外	国 内	国 外	国 内	国 外	国 内
		—	1年・週15時間	5年・週6時間	—	5か月・週4時間	6か月・週30時間
学 習 歴	機 関	—	大 学	日本語普及協会	—	タイ大使館の講座	九 大
日本語との接触		<ul style="list-style-type: none"> ・20代後半に4年在日、日本人と結婚後、5年間豪州に滞在 ・独学、実地体験による学習が主体 		<ul style="list-style-type: none"> ・日系人であるが、家庭では使用しなかった 		<ul style="list-style-type: none"> ・formal instruction による学習が主体 	

2-2 分析資料

分析に用いたのは、3人の被験者が中級コース在籍中（1992年4月－9月）に平均一週間に一つの割合で書いていった20の作文（内容は資料1参照）で、作文の長さは大部分が800字前後である。学習者が提出した作文は教師が添削して返却した。添削に関する説明は必要最小限のメモを返却時に付加したほかは特に行なっていない。学習者が自主的に書直しをして再提出した場合もある。

コース終了後、学習者のオリジナルの作文をワープロ原稿にして、1) 間違っている箇所及び間違いないかもしれないがもっと適切な表現に直した方がいいと思う箇所に下線を引く⁽⁷⁾、2) かわりの適切な表現がわかる場合はその表現を下線の下に書く、という作業を学習者に求めた。自己訂正の作業が行なわれたのは、1992年の11月から12月にかけてで、学習者が作文と添削指導を受けてから初期の作品の場合は7ヵ月、コース終了時直前の作品の場合でも3ヵ月が経過しているので、添削指導された箇所及びその内容に関する直接の記憶はかなり薄くなっていると考えられる。

2-3 分析方法

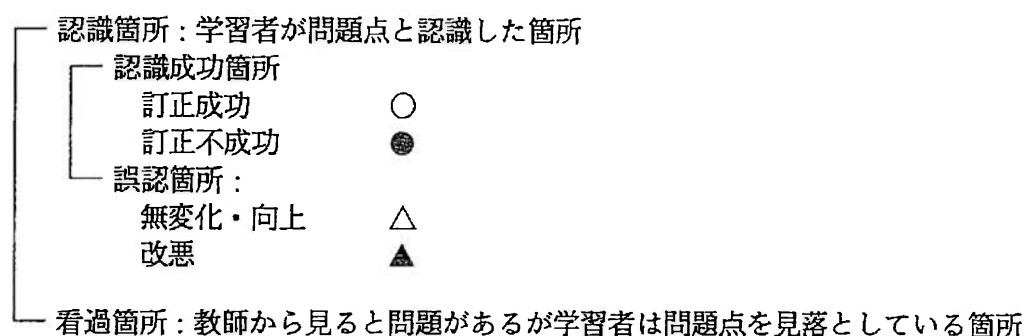
今回の調査では、観察の対象とする要素を初めから特定することを避け、学習者の production に見られる要素を包括的にとらえ、それを通して学習者の持つ意識にできるだけ近付くことを目指した⁽⁸⁾。

まず学習者の認識箇所とその訂正の方法から学習者の誤用（本人は何が悪いと思い、どう直そうとしているか）を推測した。併せてその誤用が生み出される過程に最も大きく関わっている分野（本当の問題は何か）を特定した。つまり、結果としての誤用がどの文法範疇に属するのかを分類するのではなく、形態的規則・談話の整合性・意味認識などの様々なレベルで考えて、その誤用の生成過程に最も関連が深いと判断される要素を特定しようと試みたのである。最終的にその要素は表1～3中の縦の項目のように分類されたが、それについては次項の観察において詳説する。

具体的な手順を述べると、まず学習者の訂正箇所とその訂正を行なった根拠と推定される要因とを抜き出した。次に、それを教師による判断とつぎあわせ、学習者が誤用と認め訂正にも成功している箇所（○）、誤用と認めたが正しく訂正することができなかった箇所（●）、誤用とは言えない箇所を学習者が訂正して向上がみられたか又は変化のなかった箇所（△）、誤用とは言えない箇所を訂正してかえって改悪してしまった箇所（▲）の四つに分類した。

さらに、それ以外の学習者が見落とした誤用と訂正が不成功に終わった誤用を拾って、誤用の要因別に分類し、その数を表中に看過数として挙げた。

以上の誤用箇所の分類を図で示すと次のようになる。



学習者が意識しやすいか、見落としやすいかの指標として看過率を次のように求めた。

$$\text{看過率}(\%) = \frac{\text{看過数}}{\text{看過数} + \text{認識成功数}(\bigcirc + \bullet)} \times 100$$

学習者が認識した誤用をどの程度改善できるかの指標として、改善率を次のように求めた。

$$\text{改善率}(\%) = \frac{\text{無変化を含む訂正成功数}(\bigcirc + \triangle)}{\text{認識数}(\bigcirc + \bullet + \triangle + \blacktriangle)} \times 100$$

以上を基にした各学習者別の誤用の分析結果は次の通りである。

表 2

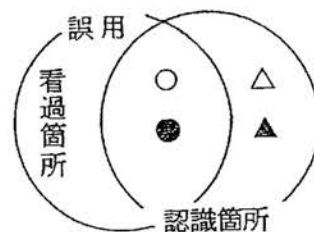
学 習 者 A	看過数	認定数	○	●	△	▲	看過率	改善率
内 容 語 彙	86	22	7	6	5	4	86.9%	54.5%
機 能 語 彙	33	6	1	2	2	1	91.7%	50.0%
文 の 構 造	69	23	10	8	2	3	79.3%	52.2%
話 題	28	6	3	1	1	1	87.5%	66.7%
コトの認識	23	7	1	4	1	1	82.1%	28.6%
概念整理	13	2	0	1	0	1	92.9%	0.0%
変化動作	4	2	0	2	0	0	66.7%	0.0%
意図性	3	0	0	0	0	0	100.0%	0.0%
対人関係	3	0	0	0	0	0	100.0%	0.0%
態度表明	0	3	1	1	1	0	0.0%	66.7%
コトの関係	20	14	11	0	1	2	64.5%	85.7%
文 体	6	10	10	0	0	0	37.5%	100.0%
合 計	265	88	43	21	12	12	80.5%	62.5%

表 3

学 習 者 B	看過数	認定数	○	●	△	▲	看過率	改善率
内 容 語 彙	28	35	21	2	6	6	54.9%	77.1%
機 能 語 彙	29	28	8	6	5	9	67.4%	46.4%
文 の 構 造	27	20	14	5	0	1	58.7%	70.0%
話 題	18	16	8	0	3	5	69.2%	68.8%
コトの認識	11	9	3	3	1	2	64.7%	44.4%
概念整理	2	1	1	0	0	0	66.7%	100.0%
変化動作	2	3	2	1	0	0	40.0%	66.7%
意図性	4	0	0	0	0	0	100.0%	0.0%
対人関係	0	2	0	2	0	0	0.0%	0.0%
態度表明	3	3	0	0	1	2	100.0%	33.3%
コトの関係	20	20	10	6	2	2	55.6%	60.0%
文 体	1	3	3	0	0	0	25.0%	100.0%
合 計	134	131	67	22	17	25	60.1%	64.1%

表 4

学習者 C	看過数	認定数	○	●	△	▲	看過率	改善率
内容語彙	27	22	15	0	6	1	64.3%	95.5%
機能語彙	9	8	1	0	4	3	90.0%	62.5%
文の構造	21	21	11	2	6	2	61.8%	81.0%
話 題	21	11	2	0	1	8	91.3%	27.3%
コトの認識	12	13	8	1	4	0	57.1%	92.3%
概念整理	0	3	2	1	0	0	0.0%	66.7%
変化動作	2	4	3	0	1	0	40.0%	100.0%
意図性	3	0	0	0	0	0	100.0%	0.0%
対人関係	6	4	3	0	1	0	66.7%	100.0%
態度表明	1	2	0	0	2	0	100.0%	100.0%
コトの関係	27	15	5	5	4	1	73.0%	60.0%
文 体	4	2	2	0	0	0	66.7%	100.0%
合 計	121	92	44	8	25	15	69.9%	75.0%



図

観 察

3-1 誤用・不完全な点の分類

これまでの誤用分析には、ある誤用を取り上げその誤用を産み出す学習者要因の特定を試みたものの⁹⁾、誤用を通して日本語の文法的特徴の解明を試みたもの¹⁰⁾、誤用を特定して教授上の問題点を分析したもの¹¹⁾などがある。また中間言語分析においては誤用を網羅的に分類して全体的な傾向を探っているが、形態面からの品詞別分類が行なわれている¹²⁾。しかし、学習者の誤用に対する意識を高め自律的学習を促そうとする立場からは、結果としての誤用を形態的に分類するだけでなく、推測という不確かな手続きを経ても学習者の言語産出過程の内面に迫る必要がある。そこで、上述の通り我々は文法範疇にこだわらず誤用が産み出される要因を以下のように分類した。

① 内容語彙

名詞、形容詞、動詞など、まとまった内容を持つ語の選択の間違いや意味の取り違えなど、語彙に対する意味の把握が不完全と見られるものを内容語彙という項目にまとめた。このうち中級段階の誤用として特徴的なものは、例えば「影響を与える／受ける」というところを「影響をあ

げる／もらう」とするなど、基本語彙の過使用によって連語関係にあるものが正しく使えないものである。これらは一応の伝達機能は果たし得るので学習者によってはいつまでも訂正が起これにくい。

三人の学習者共に誤用の中で最も多いのはやはりこの内容語彙の誤りであるが、看過率が総じて低く学習者の意識がかなり高い。

- (1) コンピュータで数えます。→⁰³ 計算します。
- (2) ゴミを絶やす → 処理する
- (3) 人の交流 → 人と人との
- (4) 生活には役に立たないことになります → 悪い影響を与える
- (5) 子供 → 子供たち、子供と青年 → 子供たちと青少年

学習者が訂正した誤用をみると、単に語の意味の取り違いからくる間違いを訂正しただけでなく、上の(1)(2)のように語のレベルを内容に合わせて高めようとしたもの、(3)(4)(5)のような表現の洗練、精密化を狙ったもの等が数多く見られ、その意識は必ずしも誤用とは言えない部分にも互っている。最初の作文から数か月の間に学習者は新しい語彙を獲得し、語のレベルに対する感覚も育っている。

② 機能語彙

「として」「よって」などの助詞相当語や副詞の選択を誤ったもの、助動詞の意味の取り違いから適切な文末になっていないもの、「も」のように動詞によって直接規定されていない助詞の用法の間違いなどを機能語彙の誤用とした。機能語彙は、独立した事物ではなく、下位概念としての意味成分やその関係、文脈の流れなどを指示対象とする点で内容語彙と区別した。数としてはこの機能語彙の誤りが学習者A、Bでは内容語彙に次いで多く、三者共改善率は総じて低い。

- (6) たとえば物入れにとって、応接室にとって使います。
- (7) そのエネルギーを出すようにそれぞれの燃料を使用すべきです。

③ 文 構 造

動詞や形容詞の活用の誤り、動詞によって規定される助詞の誤り、句としての整合性あるいは句と句の間の整合性の欠如、文末形式や補文標識の誤りなど、主に機械的な規則によって規定される形式の誤用を文構造という項目にまとめた。

これは基本的な文の構成に関わるものなので、この誤用の数が学習者の基礎的な文文法習熟度を示していると言えるかもしれない。

助詞の間違いを見ると、目的語が人の場合は「に」、物の場合は「を」と単純化する傾向が出てきている。正用であったものを誤訂正したものもある。

- (8) 相手に笑わせる
- (9) 友達に親切に手伝ってあげる
- (10) 「～」という法律を賛成します。

quantifier や限定表現の形式選択などの不適切なども文文法の範囲で処理できると考えここに含めている。

(11) ある世界の地図に書いてありませんほど小さいです。

→ある世界の地図に書いてないほど

→→⁰⁴ 書いてない地図もあるほど

(12) (私の国のバスは) 停留所の発表は福岡のバスのようにぜんぜんしません。

→→ 福岡のバスのような停留所の案内は、ぜんぜんしません。

(13) 学校を通う、特に田舎に住んでいる子に時々4年生で両親がやめさせて仕事をさせられます。 → 学校を通っている子供に、特に田舎の場合は、

→→ 特に田舎の場合は、学校に通っている子供を・・・

④ 話 題

話題となる項目の選定とその表現形式に関わるものを一項目とした。主に助詞「は」の用法に表れるが、「～としては」「～に関しては」「～といえば」といった話題提示の機能を持つ表現も含めた。話題の選択およびその表示は、日本語の表現において殆ど常に必要とされ、誤用の多い分野である。

[話題]⁰⁵ は三者共に看過率が高い。後述するが文法に関する意識の高い学習者の場合にかえって話題の設定が不自然になっているという結果も見られる。

(14) タイの首都の道がとてもこんでいますから、いつバスが来るかわかりません。

(15) (中学卒業後) 社会に出られて、見習い生になる人が多くて、夜には専門学校に通います。

(16) 風土について、タイは、三つの季節があり、暑期は3月から5月までです。

(17) 生活は家に住むだけではなくて、買物をしたり、友達をつくったり・・・

→ 生活というのは △

(18) 学生の言葉で説明するのが必要です。 → は ▲

(14)は話題とされるべき項目がそう認定されていない。(15)では新しい話題として設定すべき項目(「見習い生たちは」夜には専門学校に・・・)が表層に表れていない。(16)は話題の表示の方法が不適切なものである。(17)のように話題の表現が自然さを増している例もあるが、(18)のように名詞文の主語をすべて「は」に訂正するという誤った規則を作り出している例もあって、話題設定は個人の中でのゆれも大きく、個人差も大きい。

⑤ コトの認識

学習者の production には、形式の規則を習得していないからというよりも概念の整理ができていないために起こるものや、ある特定の意味を明示することが求められる文脈でその意味の表示が欠落しているために不完全な感じを与えるものが相当数含まれている。それらの概念整理や意味の把握は、語彙や形態、文構成についての具体的規則を運用していく上で大原則をなすものである。この種の問題点の本質を学習者に理解させるためには、文法構造や形式規則の誤りそれ自体を指摘するだけではなく、意味構造と対応させていくようにしなければならない。以下、実際の誤用例を挙げながら順次説明する。

a) 概念の整理

(19) 米を植えるのをはじめ、様々な果物やゴムなど色々な農業がたくさんあります。

→ 米をはじめ、様々な果物やゴムなど色々な農作物が

(20) 自然と反対じゃなくて、いっしょに住まなければなりません。

(21) 現在の問題は失業者を減らさなければなりません。

(19)において「果物」や「ゴム」に対応するのは「米を植える」という行為や「農業」という産業名ではなく、「米」「農作物」であること、(20)において「反対」と「いっしょに」とが呼応するのではなく「反対(対立)する」と「一緒に住む(共存する)」とが対応すること、(21)で「問題」の叙述に主張を続けてはならないことなど、誤用は語彙の選択にも、句の不整合にも文末表現の不適切さにも互っているが、これらの誤用に共通するのは二つの対応する概念が同じ範疇であることが要求されるということである。このような概念と概念の呼応に伴う文法範疇選択への制約は学習者の母国語や既に知っている外国語にも多かれ少なかれ見られると思われるのだが、この種の意味と形式の対応に対する意識は学習者によって大きく異なる。例えば、学習者Aには概念の呼応という意識はほとんど育っていないが、学習者Cは自己訂正に成功している。学習者が自らの言語能力の中に持っている筈の概念の呼応関係を喚起して、意味を表出する手段としての形式的整合性という意識を高めることができれば文を構成する際の大きな指針となるのではないかと思われる。

b) 動作・変化

(22) やっと今年5年ぶりに来日して、また日本語のべんきょうする。

→ 日本語の勉強ができています。●

(23) もしその決心政策は当県庁・市庁で造られたら、その政府機関に関係ある事業が東京でじゃなくて、その当地方で行なえてなってくる。

(24) その間に私はふまじめな学生でした。

(25) 日本人と簡単な会話なら話せるという目的を持っています。

→ 話せるようになるという目的 ○

(22)において学習者が意図したように「現在日本語が勉強できる環境にある」という意味を表現しようとすれば、日本語では「日本語が勉強できることになった」と〈変化性〉¹⁰⁾を明示する必要がある。(24)の場合も同様に状態の表現ではなく「あまりまじめに勉強しなかった」と〈動作性〉を表現した方が日本語らしい。この〈動作性〉〈変化性〉の概念は、中級学習者にとって比較的意識しやすい概念であるらしく、(25)のように学習者自身が「目的」という語彙に対応させるには「話せる」という状態では不十分だと考え「話せるようになる」と〈変化性〉を明示している。(23)にも「行なえてなってくる」と形態的には不完全ではあるが、「なる」を付加していることで〈変化性〉を明示しようとした意識を窺うことができる。

c) 意 図 性

(26) まずその対策を講ずるために汚染の原因をわかるのが一番大切なことです。

- (27) リサイクル技術や・・・能率のよい電気器具が発展することも自然を守ることです。
 (28) ホームステイの約束を取り消して、たいへん失礼しました。
 (29) バスに乗って、バスの中で係の人にバス代を支払うと、レシートをもらいます。

日本語では、ある出来事が自然発生的なものか、誰かの意図的行為なのかの区別が重要になる文脈がある。(26)では、「ために」で示される「手段」という概念と呼応するために〈意図性〉の明示される語彙が必要とされ「わかる」という自然発生的・結果的な理解を示す語彙では不適切なのだが、そのことが見落とされている。(27)においても、「(技術や器具が発展する)」という表現はそれ自体全く正しいが、この事柄を「自然を守るための対策」として提示している文脈が〈意図性〉のある積極的行為としての表現を要求しているということを見落としているのである。

〈非意図性〉を明示しなければならない文脈もある。(28)の謝罪という文脈では、〈意図性〉を打ち消すことが必要である。「取り消す」を「取り消さなければならなくなってしまって／約束を守れなくなってしまって」等、周囲の状況からの必然性を強調する表現に訂正するには、その表現を動機付ける文脈との関連が理解されなければならない。(29)では待遇表現が関わってくる。ここでは「レシートをもらいます」ではなく「くれます」と自分の意図を表さない表現を用いるべきだろう。「もらう」と「くれる」とが交替可能な文脈も確かに多いが、この「～と」の一回性の条件節の後件の中では両者の〈意図性〉に関わる微妙な差異がはっきりと表れる。

〈意図性〉〈非意図性〉の概念は自動詞・他動詞の対応として表れることが多いが、学習者は自動詞・他動詞の形の対応は習得していてもその区別が機能する場面を具体的に把握することが難しいように思われる。この項目については3人共看過率100%で、この概念の持つ意義は学習者にとって把握しにくい事柄であると考えられる。

d) 対人関係

- (30) 両親や先生や他の人に教えられた言葉を考えないで → 教えてもらった ○
 (31) 友人や親類が困っていて、そのことを知っていますが、助けません。
 → 助けてあげない ○
 (32) お母さんの料理はおいしいし、お父さんもいろいろなことを教えてくれました。

「やりもらい」の動詞、補助動詞の使用によって、利益を受けたり与えたりしたこと、恩恵を受けたことなどを明確に表現しなければならない文脈があることも日本語の特徴である。(30)(31)は訂正に成功している例である。(32)はホームステイをさせてもらったお礼の表現としてはこのような待遇表現を用いるだけでは不十分で、それに続いて「楽しかった」等の具体的な感情表現か、感謝の表現がなければならない。

e) 態度表明

- (33) 現在森林の地域は20%以下残っています。
 (34) (コレラの患者は)・・・今の平均は一日に242人になってしまいました。

事柄に対する書き手の評価の明示化を要求する文脈と、逆にそれがあってはおかしい文脈とがある。(33)は森林の現象を憂える文脈につながる文であるので、当然「20%」という数値を少ないと評価して「20%しか残っていない」としなければならないだろう。(34)の文は文法的な文であるが「～しまいました」を使わない客観的な文の方が適切であると考えられる文脈で使われている。この表現が書き手の直接の関与を表すということを認識していない故の不完全さである。

⑥ コトの関係

幾つかの事柄を関連づけて書くときに複数の事柄をどのようにして区分してその関係をどのように書き表わすかということに関する誤用をまとめた。主に節の区切り方と接続表現の間違いである。部分的には整っているが、いわゆる流れが悪いと感じられる文に関わる要因を把握しようと試みた。

この誤用を接続表現の誤用とせずに「コトの関係」としてまとめたのは、根本的な問題は、学習者が節と節をつなぐ際に何を選択したかというよりはむしろ、学習者が事柄と事柄の関係をう捉えてどこに区切りをつけたか、また、その区切りをどの程度深く刻みどう意味付けたか等、事柄の関係に関する学習者の理解に関わると考えるからである。

次のような傾向が観察される。

学習者が複数のコトを繋ぐ場合によく見られるのが「て形」による接続の過使用であるが、3人とも適当なところで切って二文にしたり二つのコトの関係に応じてより適切な接続表現に替えたり、三者共に何らかの形でこの「て形」による羅列を修正しようとしている。具体例を見よう。

学習者A

(35) 大学をそつぎょうのすぐあと、香港に三年住んで、・・自然に広東語を覚えた。

→ 大学を卒業してから、香港にいる間、○

(36) ・・東京に移ったけれど、あと一年間慶応大学で一年間の日本語コースに入るまでに日本語の勉強ができなかった。

→ 東京にきて、三年間住んだ。最初の一年間日本語の勉強ができなかった。

1984年に慶応大学に入って一年間日本語の勉強した。○

(37) 彼はあんまり日本人を知らないで私が心配して病院までつきそって

→ 日本人を知らなくて私が心配になったので ●

学習者B

(38) そのエネルギーを出すようにそれぞれの燃料を使用して、高くて、環境に害になるものですので・・・

→ 利用すべきです。しかし、その燃料は高いし、○

(39) 二カ月前から増えてきて、今の平均は一日に242人になってしまいました。

→ 増えてきたので ▲

学習者C

(40) 羊を飼った子供だけ笑っていましたが、みんなはおこっていました。

→ 羊飼いの少年だけわらっていたのを見ましたから、・・・○

(41) あの少年が・・・と言っても、みんなはあの少年の話信じなかったの、嘘だと思っていますから、だれも助けに来ませんでした。

(35)(36)(38)(41)ではコトの関係はかなり適切に捉えられている。(35)(36)は学習者自身の行動を時間的順序にそって述べたもので具体性の高い事柄である。(38)(41)は原因・理由の関係で、「ので」「から」を付加した訂正は他にも例が多く因果関係は比較的学習者には認識しやすいように思われる。その結果(39)のように過剰使用も見られる。(38)(41)を見ると、「ので」の持つ意味は把握しているが、どの程度の区切りを表すか、その具体的な表れとしてどういう文法的な制約がかかるのか等には配慮が及んでいない。学習者の傾向として具体的な意味と形式との関係は意識しやすいが、大まかな意味の中での更に細かい差、それに対応する形式上の制約などには意識が及びにくい。観察の範囲が狭く、主語の交替やムードの転換といった指標を見落としていることが多い。コトとコトの関係を適正に表現する力を養うには、具体的な意味だけでなくその中での微細な区別の存在、及びそれらと文法構造の対応に意識を向けていくことが必要である。

⑦ 文 体

常体・敬体を混せて使用した誤用、話し言葉に特有の表現や「よ」「ね」を不必要に多用した誤用などを文体の項目にまとめた。

これに関しては学習者の意識が非常に高く、文末の常体・敬体の統一は完全にできていた。また「とっても」→「とても」、「じゃない」→「ではない」など、話し言葉に特有の表現を訂正することも可能になっている。

3-2 推定される学習者の意識

学習者が問題点の認識だけして訂正を行っていない箇所は全くなかった。従って、以下では学習者が問題点を認識した箇所と学習者訂正箇所とを特に区別しない。

学習者がどの分野で何箇所訂正を行っているかは、学習者の注意がどこに向いているかを最も直截的に示していると思われる。学習者による訂正の分布を教師が誤用・不完全と判定した箇所の分布と比較してみると(表2・3・4、及び付表6参照)、全体的にかなりの相似性が観察される。どの学習者も各分野に一応の意識を持っていると言えよう。3人の学習者は学習歴をはじめ年令や性格など習得に影響するとされている要因がかなり異なっている。そのため共通する点よりも各々の特徴の方が顕著ではあるが、共通点もある。まず誤用を正しく認定できなかった程度、即ち「看過率」が三者に共通して高いのは「コトの認識」の中の「意図性」、及び「機能語彙」である(付表4参照)。逆に3人共比較的看過率が低いものとしては「変化動作」「文体」があげられる(付表4)。「文体」については認識しただけでなく改善率も100%で全例訂正に成功している。3人が訂正に比較的成功しているのはこの他に「内容語彙」をあげることができる(付表5)。

次にそれぞれの特徴をあげる。

学習者A(表2、付表1参照): 誤用総数がかなり多いが認定数は低く、正確さに対する意識が全般にかなり低い。活用形の作り方など初歩的な間違いが多い。「文の構造」については訂正成功

率が非常に低い。看過率は平均して高いが、中でも〔コトの認識〕の〔概念整理〕〔意図性〕及び〔機能語彙〕が特に高い。

一方、日本語特有の区別を認識している部分もある。一例は〔変化・動作〕で、英語では動詞の単純形で表されるが日本語では「～ようになる」など変化性・開始性が明示される文脈で「～してなる」という独自の形式を用いている。また〔意図性〕に関して、他動的な意味を持つ「影響する・開発する」などの動詞について「Xを開発させる、Xに影響させる」としている例がある。英語では他動詞・自動詞が同形式 (develop, increase など) で用いられるものが日本語では「～する／～させる」と使い分けられることに対応したものと見られる。形式は誤っているが、これらの意味の区別が日本語では明瞭に表現されるという事態を認識していることがわかる。

この学習者は機械的形式の誤用が多い上、訂正を行なうかどうかの判断及び訂正方法が一定でなく、全体的に非常に不正確な印象を与える。また、〔概念の整理〕〔機能語彙〕など抽象的な意味特性の把握、整理が必要なものについては処理が非常に悪い。しかし一方で〔コトの関係〕については看過率も改善率も高く、具体的な談話の流れを明示することについてはかなり習得が進んでいると考えられる。

学習者B (表3, 付表2参照) : 全般にどの面にも平均に意識を持っていることが窺われるが、〔コトの認識〕の中の〔意図性〕の看過率は高い。訂正の成功率を示す改善率は〔文体〕〔文の構造〕など機械的な形式面、及び〔内容語彙〕で高く、〔機能語彙〕〔意図性〕〔対人関係〕に関しては低い。

学習者Bは発音が自然であることをはじめ話し言葉における表現力はかなりすぐれているが、一方、作文の中に話し言葉なら見逃されるような過度の羅列や前後する句の整合性の欠如が多く見られるなど、話し言葉と書き言葉の差異が障害になっているように思われる。文の構造については改善率が高く、中級授業の受講によって形式への意識が高まったことが窺われるが、〔機能語彙〕など書き言葉特有の、具体的な意味でなく成分的意味の認識に関わる項目の習得に苦しんでいる。

学習者C (表4, 付表3参照) : 3人の中では最も誤用が少ない。看過率が高いものと低いものとがかなりはっきり分化している。〔概念整理〕は、他の二名は看過率が非常に高いがCは全例認定している。一方〔機能語彙〕〔話題〕〔意図性〕などは認定できていない。

改善率についても、ほぼ完璧に近い結果を示している分野と全く訂正できない分野がある。〔内容語彙〕〔文体〕及び〔コトの認識〕の〔変化動作〕〔対人関係〕ではほぼ全例妥当な訂正を行っており、〔文の構造〕の改善率も高い。即ち、Cは明確な規則に意識的に従おうとする傾向が強いと言える。活用形や単文の整合性などについての規則はよく習得しているが、一方で、次のような自分で考案した規則に一貫して従った結果改悪になってしまった例が多々ある。

- 1) 文中に最初に出現する名詞句に「は」次の名詞句に「が」を付加する ;
- 2) 主格以外の「人」を示す名詞句には全て「に」を付加する ;
- 3) 一般的な叙述を示す文の末尾に「～ことです」を付加する。

この学習者は正確さに対する意識が強く適応条件が具体的で一定している規則に関してはよく習得しているが、適応に関し広い範囲で情報の構造を考慮しなければならない場合には (例 : 「話題」

など) 条件を単純化したり使用を忌避したりする傾向が観察される。

以上、日本語への接触の初期において授業受講がほとんど無かったAの場合、活用形や動詞の要求する助詞の使用など機械的な形式面への意識が非常に低い、意味と形式を結びつけようとする意識や談話の流れに対する意識は見られる。これに対して大量に受講したCの場合、機械的な形式の規則をよく習得しているが、特定の文脈的意味要因を考慮して表現形式を選ぶべきところをも機械的な規則に単純化しようとする傾向が見られる。Bは中級受講によって形式的整合性への意識がかなり高まった様子が観察されるが、抽象的な細かい意味の区別の認識に課題が残る。

接触の初期における授業受講が習得の進展過程にどのような影響を及ぼすのか、及び、その後目標言語との接触の増加や初期とは異なる体験を持つことによってその傾向が変化し得るのかどうかは、今後更に観察すべき問題である。

3-3 学習者の規則化過程に見られる傾向

学習者は目標言語を習得していく過程において獲得できていない技能を補うべく様々な自分なりの方策¹⁷⁾を考えだすものであることは知られている。今回の観察で、特に観察された2点を下にあげる。

① 忌 避

特に学習者Cに多くみられたが、文頭に置かれた話題化された副詞句「～には」「～では」などから、「に」「で」などを削除している。

(42) タイでは、学校は五月中旬に新学年が始まって九月に前期が終わります。

→ タイは、学校は

(43) タイには年中行事がいろいろあります。

→ タイは・・・

② 表現手段の簡略化—特定の語彙項目への読みかえ

一つの語彙によって表されるのではなく、文脈の中の独立・非独立の複数の要素によって示されるべき意味を、特定の語彙の挿入・付加によって表す¹⁸⁾。

a) 叙述が特定の事実の表現でなく一般的叙述であること：「～ことです。」を付加。

(44) タイでは、ゴミを絶やすのは、ある所にごみをおいて時間がかかって、だんだん土になります。

→タイではゴミを処理するのは、ある所にゴミを置いて時間がたって、だんだん土になることです。

(45) (自然環境を守るのは様々な方法があります) 例えば節電するようにします。森林を破壊しないで木を植えます。

→例えば節電するようにすることです。森林を破壊しないで木を植えることです。

b) 変化・開始性: 「(〜) なる」

(23)もしその決心政策は当県庁・市庁で造られたら、その政府機関に関係ある事業が東京でじゃなくて、その当地方で行なえてなってくる。

4. 考察: 学習者の意識化の難易を左右する要因と指導への示唆

習得の難易度を左右する要因としては、目標言語特有の区別、意味構造と文法構造の乖離などがあげられてきた。今回の調査結果を見ると、目標言語特有の区別であっても必ずしも習得が難しいとは限らないことが窺われる。例えば「文体の統一」という規則は普通体と丁寧体の区別という日本語独特の区別に基づくものであるが、学習者は3人共全例訂正に成功している。特有の区別であっても明確な機械的規則として把握できるものであれば習得がそれほど困難ではないと言えるだろう。

また意味の認識についても、例えば〈変化性〉が必ずしも母語では表現されない文脈において学習者AやBなどがそれを表現しようとしていたことを見ると、それを明瞭に表現することが目標言語に特有であるような意味でも学習者にとって認識することが必ずしも難しくないものもあることが窺われる。形式に関しては「なる」という特定語彙に固定する傾向が見られ成功していないが、見方によればそのような聞いたこともない形を発明してまでも表現しようとしていると考えられ、〈変化性〉という意味は割合に認識されやすいと言ってもいいだろう。一方、3人全てにとって困難であった〈意図性〉は、誤りというより欠落が多く、「非意図的か意図的か」という区別の重要性及びこの区別が問題になる文脈を意識するのが難しいことがわかる。このように、意味の区別の中には認識することが比較的容易なものと困難なものがある。

学習者はそれぞれの個性や学習経験によって訂正のやり方に違いがみられるが、3人とも「内容語彙項目の入れ替え」はかなり行なっている。「ある語彙とその意味内容との対応が適切かどうか」という検証の形式は、学習者にとって非常に馴染みやすいものであると言えるだろう。

「コトの認識」「機能語彙」など看過率の高いものを見ると、一つの語彙に集約されるような具体的な指示対象をもたない、成分的意味を把握しなければならないということが特徴である。具体例に即して言うと、「(X)にとって(Y)」という機能語彙の意味は「Yの事態が及ぶ対象者がX」という関係性であって、正確に使用するためには更にYが基本的には価値や善し悪しなどの判断を示しXは基本的には人間的存在であるといったことも把握しておく必要があるだろう。こうした意味は、「辞書」「走る」のような具体的な一つの指示対象を設定できる語彙の意味や、「責任」「達成する」といった抽象的だがやはり一つの指示対象を持つ語彙の意味などに比べて把握するのが難しいことが窺われる。

以上、意味についても形式についても「具体性」及び「完結性」が高いほど学習者にとって意識されやすいことが示唆される。つまり、意味においては独立した対象物を持つ要素（即ち一つの語彙で表されるような意味）であるか〈意図性〉のような一つの成分的意味特性なのか、また、その要素または特性が具体的なものか抽象的なものか、などが認識の難易を左右する要因として考えられるだろう。形式の方からみると、文末における文体の統一などのように、ある形式の選択が機械的規則として規定されるかどうか、あるいは独立した一つの語彙又は一つの非自立的意義素（助詞や接尾語や活

用語尾など)の選択が必要なのか、複数の形式にまたがってある要求を満たす選択が必要なのか、などが要因となるだろう。つまり、学習者にとって意識が容易かどうかについては次のような仮説が立てられると思われる。

構文上の機械的な規則＞具体的意味が特定の一つの語彙や形態素によって表現されることを要求するもの＞抽象的意味が特定の一つの語彙や形態素によって表現されることを要求するもの＞抽象的意味が複数の語彙や形態素に互い特定の意義素が一致して表現されることを要求するもの

以上の観察から、学習者に対し教師の援助が最も有用であり得るのは、ある言語形式使用の動機づける成分的意味特性を意識し、その意味を形式に反映させていく過程においてであると考えられる。

成分的意味特性による形式面への規制という現象自体は日本語に独特の現象ではない上、日本語学習の際にも〈有生・無生〉のような意味特性による語彙の選択などはごく初期から導入される。従って、学習者は潜在的にはこうした概念の意義とその操作に関する知識を持っていると考えられる。しかし、こうした意味とその影響について、実際の運用をかなり大量に観察し談話的意味などはかなりよく把握している学習者AやBの方が意識が却って低いことを見ると、こうした潜在知識が外国語を運用する際にも十分活用されるようになるためには、目標言語との大量の接触だけでは不十分であることが示唆される。更に言えば、こうしたより微妙な意味と形式の対応が重要になってくるのは、洗練を必要とするような言語使用の場だけで、日常的コミュニケーションの成功を達成するためにはそれほど重要でないということである。文法的整合性という洗練が明快な論述のために必要なものであるということは、実際の運用の中で学んできた学習者にとって必ずしも自動的に理解できることではなく、「上品さ」を達成するための規則でしかないと受け取ることもある。ある意味では、実際の伝達活動に成功してきた経験がより微妙な意味の観察を却って阻害することにもなりかねない。

概念の未整理や関係性の把握の不適切などによる不整合という中級者によく見られる問題を解決するためには、適当な刺激によって成分的意味についての潜在知識を活性化し学習者が目標言語をより細かに観察できるようにすることが必要であるが、その前提としてこれらの成分的意味を伴う規則が徒に煩雑なだけであるとか、伝達への影響は薄いといった誤解をさせないように、その意義をよく認識させる必要がある。中級の学習課題項目としてどのような成分的意味を選択すべきかは今後更に検討していかなければならないことであるが、たくさんの項目を盛り込もうとするよりも、ある意味についてその意義と構文への影響を学習者によく意識させることが大切であろう。それができれば、その経験に基づいて学習者は自律的に他の項目についても観察し学んでいくと期待できるだろう。

最後に談話構成に関する意識については、学習者AとBを見るかぎり授業という形での関与がなくともある程度発達するように思われた。学習者Cは初級の形式重視の授業によく適応するタイプの学習者であるが、今後運用経験を積むことによって談話面についても順調な発達が見られるのか、それとも形式重視型の学習経験が談話構成力の発達を阻害するようなことになるのか、是非とも観察しなければならない。

5. 結 語

学習者の種々の誤用に対する指導としては、その誤用を直すだけでなく類似の誤用をおかさないで
すむよう正しい規則化を推進しなければならないことは言うまでもない。しかし、時間的余裕のなさ
などから作文課題などへの対応としては添削をして返す以上の処置が取られないことも多い。つまり、
誤用とその訂正とを比べて何らかの規則を引き出す作業が学習者に任されてしまうわけである。規則
化の作業を学習者が行なうとすれば、適応の条件が具体的で不確定要素の少ない規則の方が学びやす
いので、規則をより易しいものに読み替えようとする傾向が出てきたり、単純な規則に読み替えがで
きないようなものについては忌避しようとするのは自然なことであろう。3-3で指摘した現象は学
習者が不十分な情報の上に規則化を行なおうとしたことの当然の帰結である。こうした例を見ると、
出てきた誤用を単に訂正するだけではあまり効果が上がらないだけでなく、誤った規則化をさせてし
まう危険性すらあり、学習者を正しい観察に導くには十分な情報を与えなければならないことがわ
かる。

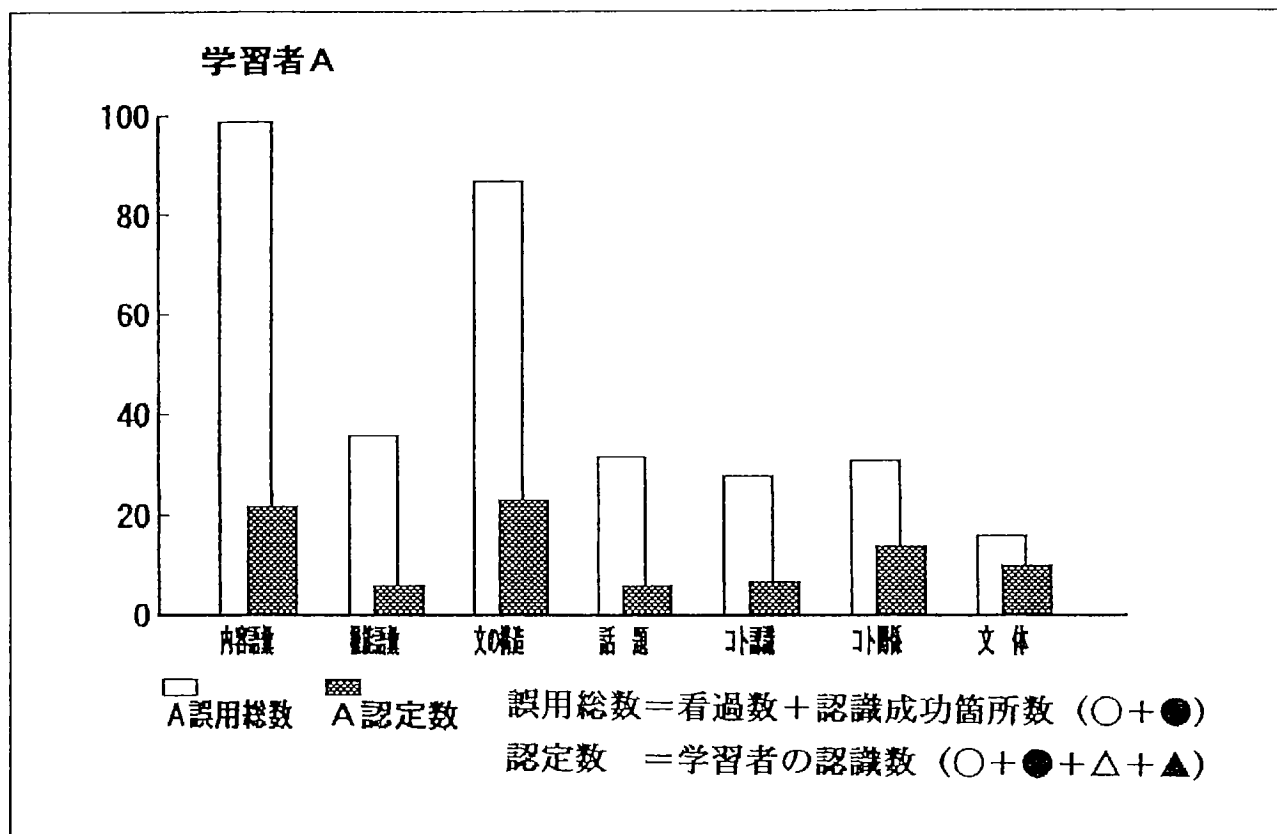
【 註 】

- (1) Krashen (1977)
- (2) White (1977)
- (3) Harley and Swain (1984)
- (4) Spada (1985), Rutherford (1987)
- (5) いわゆる「化石化」と言われる現象にあたる (cf. Salinker 1972)。
- (6) M.P. Jain (1974)
- (7) 従って厳密には誤用とはいえない不完全な要素や不自然な要素も対象になっている。以後特に断らないが、議
論の中ではこれらの対象の全てを誤用という名称で代表させている。
- (8) 長友(1990)では「誤用を文文法と談話文法に大別し、それをさらに品詞別に分類するという我々の分類方法で
は捉えきれない誤用については対象外」とされ、例えば「私ははじめて日本人の生活を経験は日航機で乗るとき
日本にきました。」という文は分析から除かれているが、中級学習者には概念の根本的な整理が必要なこうした
文が非常に多く見られ、その指導を行なわないわけにはいかない。概念の領域に立ち入るためには方法的には曖
昧さが残る手段を用いざるを得ないが、問題の本質を解明する一つの試みとして敢えて表現の産出過程に関わる
概念をも考慮の対象とした。複数の者による合議という手段によって可能な限り客観性を保つように努めた。
- (9) 田中 (1991)
- (10) 小金丸 (1990)
- (11) 森田 (1985)
- (12) 長友 (1990)
- (13) この記号 (→) は学習者の行なった訂正を示す。
- (14) この記号 (→→) は教師による訂正を示す。
- (15) この記号 ([]) は、本研究における分類項目に言及する場合に用いる。
- (16) この記号 (< >) は、意味特性に言及する場合に用いる。
- (17) L. Selinker (1972)
- (18) 因・市丸・栗山(1993)に、<可能><仮定>を「できる」「だったら」という語彙の挿入によって表す中国人
話者の例 (例: 「見るできるだったら (→見られれば・見られるなら)」が報告されているが、これと同種の方
策とみなせる。

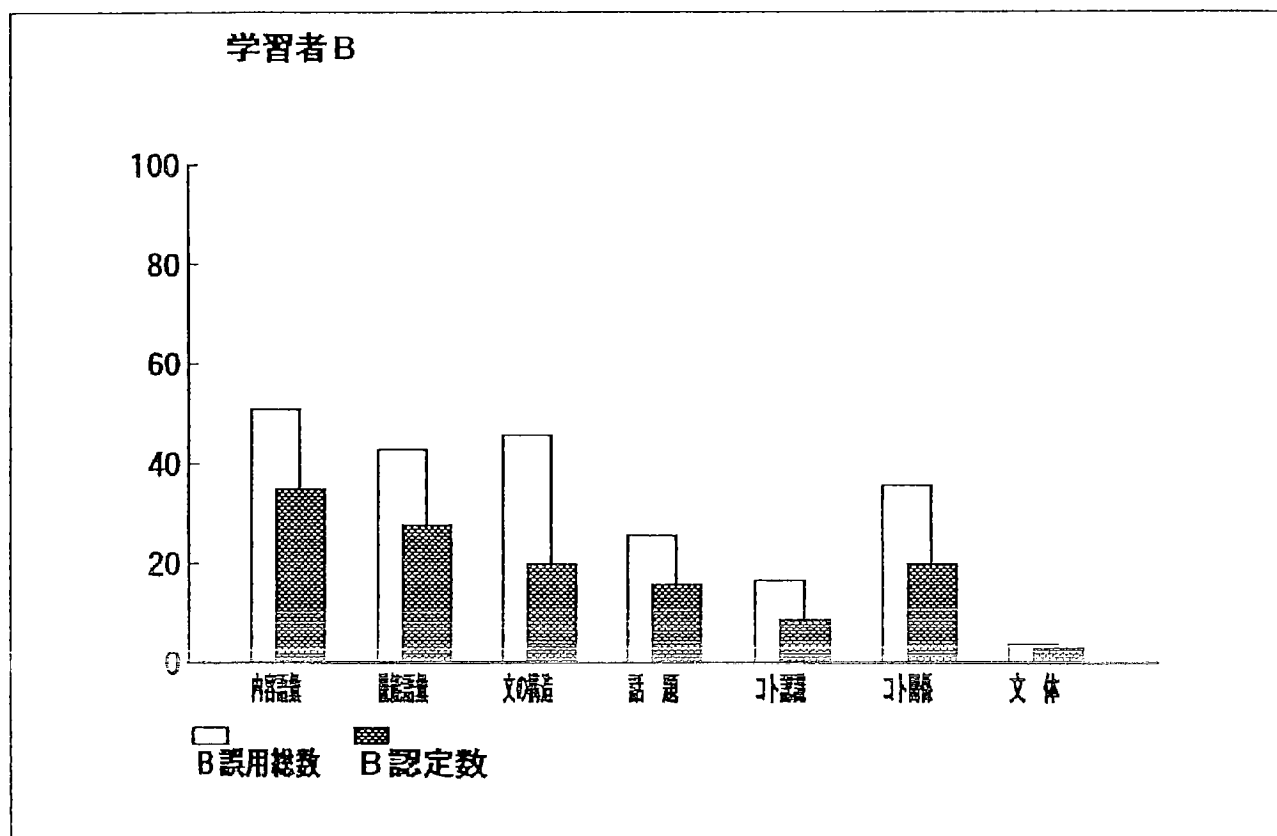
【参考文献】

- 因京子・市丸恭子・栗山昌子(1993)「中級学習者の話し方の問題点とその指導法に関する考察」『九州大学留学生センター紀要』第5号, 107-132.
- Ellis, Rod (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford:Oxford University Press.
- Harley, B. and M.Swain (1984) "The interlanguage of immersion studnets and its implications for second language teaching." In Davies, Criper and Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edingburgh: Edingburgh University Press.
- Jain, M.P.(1974) "Error Analysis:Source, Cause and Significance." In J.C.Richards (ed.), *Error Analysis*. New York:Longman, 189-215
- 小金丸春美(1990)「作文における「のだ」の誤用分析」『日本語教育』71 日本語教育学会
- Krashen, S.(1977) "The monitor model of adult second language performance." In M.Burt, H. Dulay, and M.Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York:Regents, 152-61.
- 森田良行(1985)『誤用文の分析と研究——日本語学への提言——』明治書院
- 長友和彦(1990)「誤用分析研究：日本語の中間言語の解明へ向けて」『第二言語としての日本語の教授・学習過程の研究』平成元年度科学研究費補助金一般研究(B)研究成果報告書
- Richards, J.C.(1974) *Error Analysis*. New York:Longman.
- Rutherford, W.E.(1987) *Second Language Grammar:Learning and Teaching*, New York: Longman.
- Selinker, L.(1972) IRAL, Vol. X/3, Heidelberg:Julius Groos Verlag, 219-231. Reprinted in J.C. Richards(1974)
- Spada, N.(1986) "Some effects of the interaction between type of contact and instruction on the L2 proficiency of adult learners." In *Studies in Second Language Acqition* 8, 181-99.
- 田中真理(1991)「インドネシア語を母語とする学習者の作文の現れる「受身」についての考察」『日本語教育』74 日本語教育学会
- White, L.(1977) "Error analysis and error correction in adult learners of English as a second language." In *Working papers on Bilingualism* 13, 42-58.

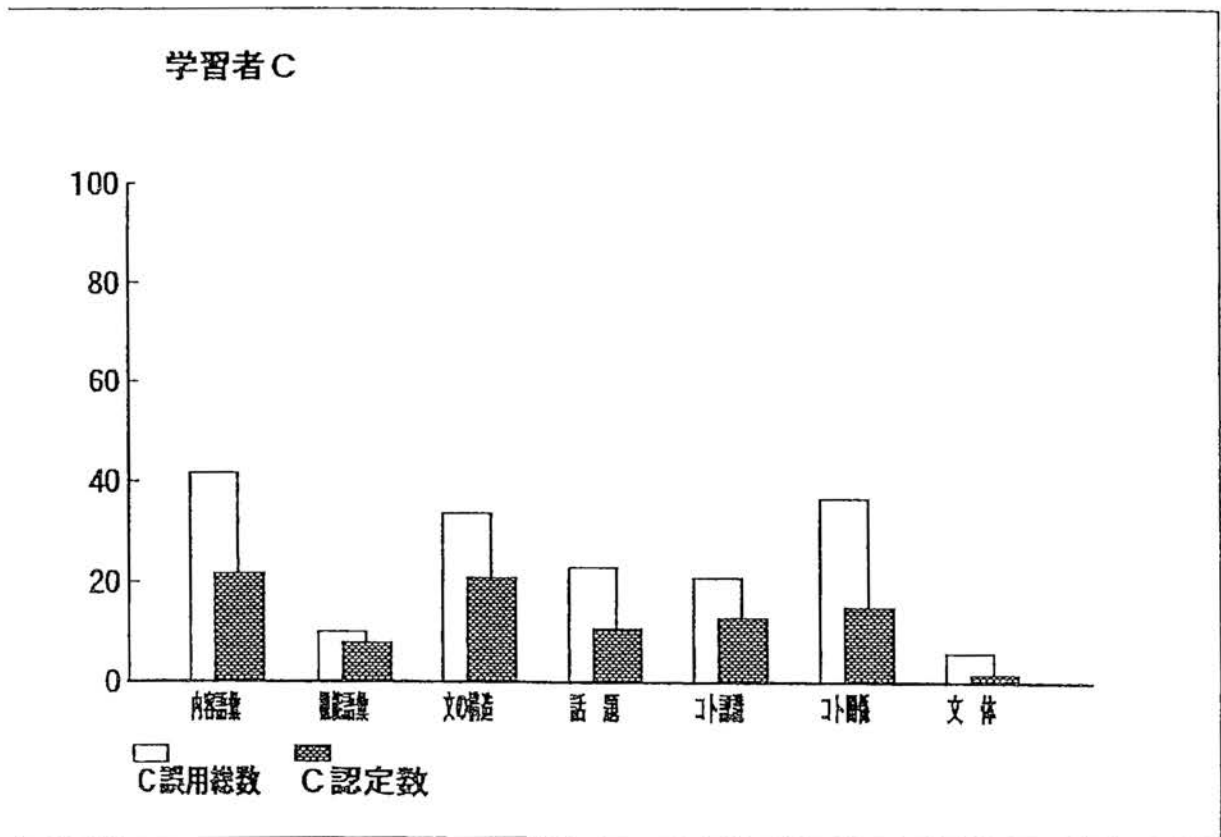
付表 1



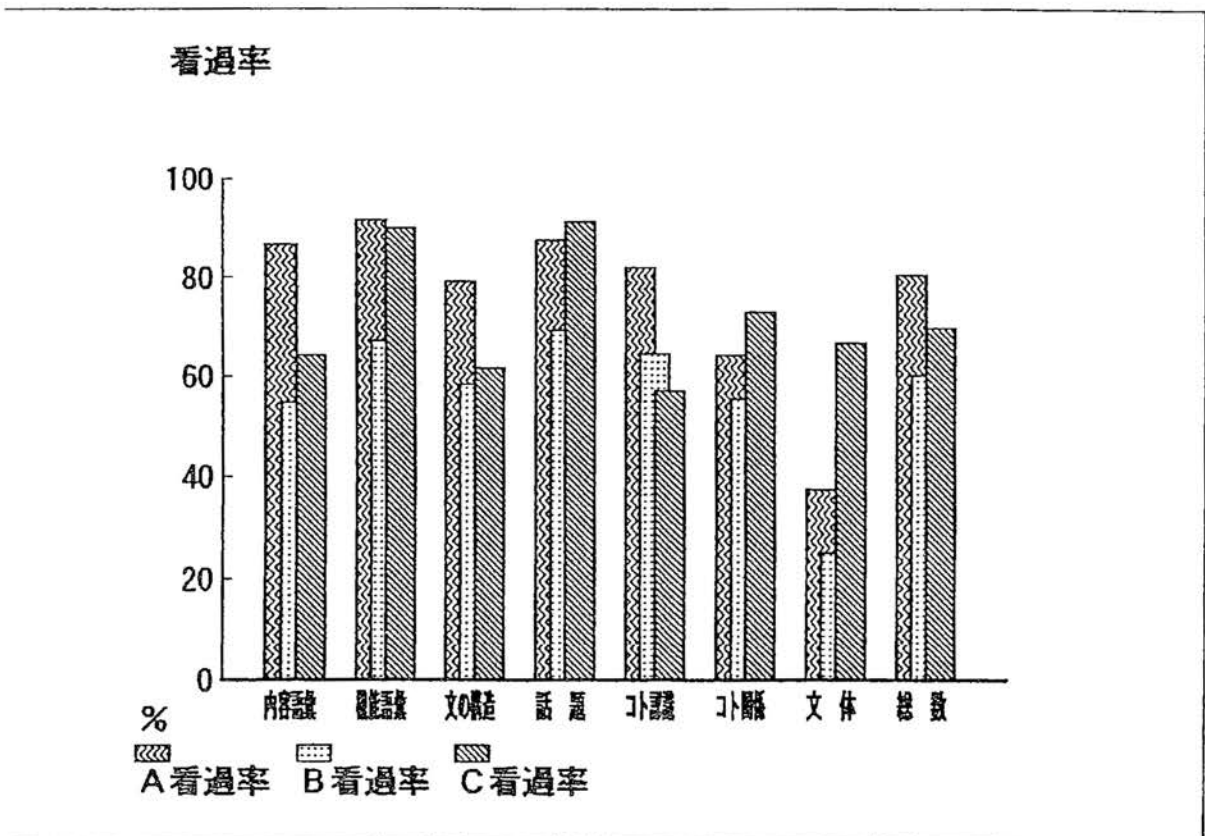
付表 2



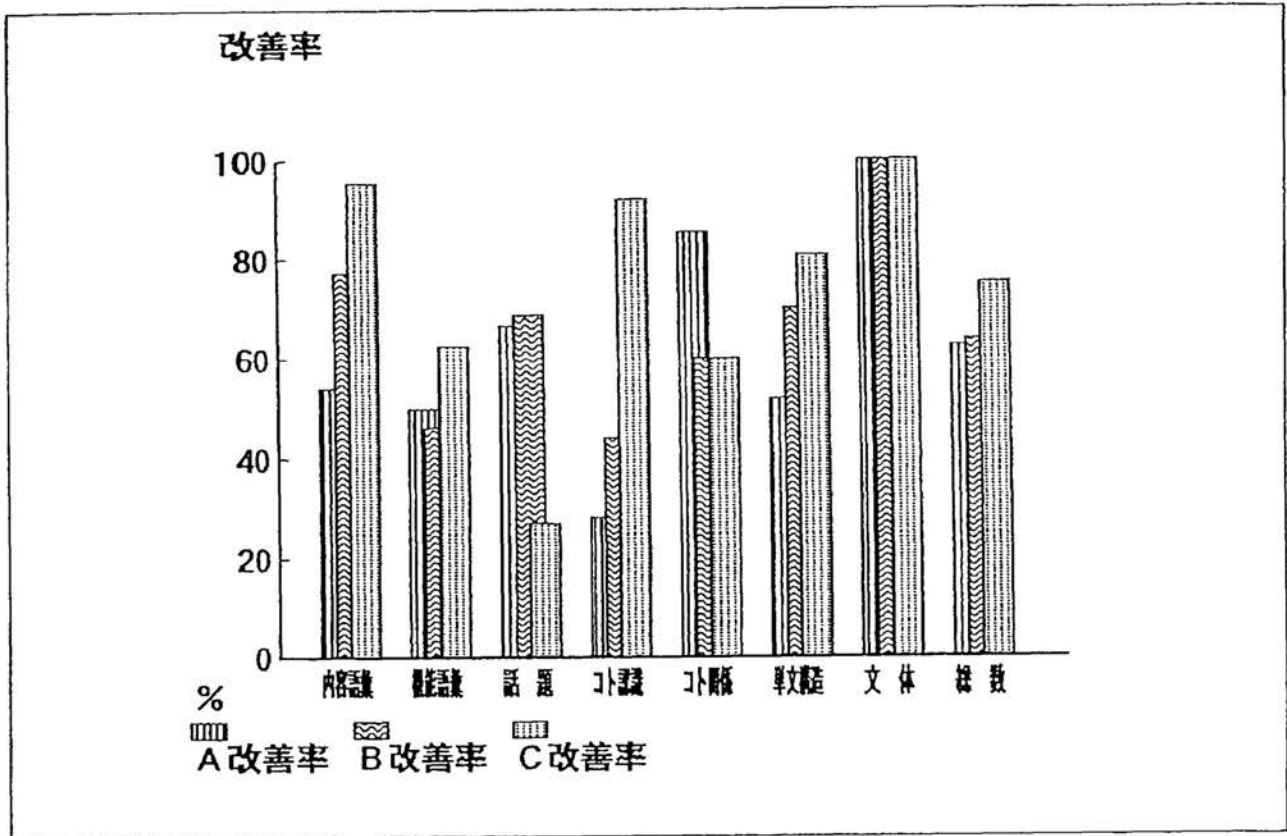
付表 3



付表 4



付表 5



付表 6

